

Weresch-Deperrois, Ines; Bodensohn, Rainer

KOSTA© II - Das Instrument zur Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung im Vergleich zweier Kohorten – Konsequenzen und Hilfestellung zum Selbststudium

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 3 (2010) 1, S. 84-106



Quellenangabe/ Reference:

Weresch-Deperrois, Ines; Bodensohn, Rainer: KOSTA© II - Das Instrument zur Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung im Vergleich zweier Kohorten – Konsequenzen und Hilfestellung zum Selbststudium - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 3 (2010) 1, S. 84-106 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158074 - DOI: 10.25656/01:15807

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-158074>

<https://doi.org/10.25656/01:15807>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Reinhold S. Jäger und Andreas Frey
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2010

Inhalt

Editorial	1
Originalarbeiten	
Cramer, C.: Sozioökonomische Stellung Lehramtsstudierender	4
Kocher, M., Wyss, C., Baer, M. & Edelmann, D.: Unterrichten lernen: den Erwerb von Unterrichtskompetenzen angehender Lehrpersonen videobasiert nachzeichnen. Eine explorative Längsschnittuntersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich	23
König, J.: Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (LEK): Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Untersuchungsanlage und erste Ergebnisse zu Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften	56
Weresch-Deperrois, I. & Bodensohn, R.: KOSTA© II – Das Instrument zur Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung im Vergleich zweier Kohorten – Konsequenzen und Hilfestellung zum Selbststudium	84
Haag, L. & Streber, D.: Unterrichtsvorbereitung bei Lehrern – mit System?	107
Einreichung von Manuskripten	118
Impressum	124

Contents

Articles

Cramer, C.: Socio-economic position of students in teacher training	4
Kocher, M., Wyss, C., Baer, M. & Edelmann, D.: Learning to teach: tracking the acquisition of teaching competencies on the basis of videographed lessons. A longitudinal pilot study at the School of Teacher Education Zurich	23
König, J.: Longitudinal survey of pedagogical competencies of teacher students (LEK): Theoretical framework, research questions, design, and first results on learning preconditions of future teachers	56
Weresch-Deperrois, I. & Bodensohn, R.: KOSTA© II – The competence and standard based instrument in teacher training comparing two cohorts – consequences and support for self-studies	84
Haag, L. & Streber, D.: Teacher planning in practice – in a systematic way?	107

Originalbeitrag

Ines Weresch-Deperrois und Rainer Bodensohn

KOSTA© II – Das Instrument zur Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung im Vergleich zweier Kohorten – Konsequenzen und Hilfestellung zum Selbststudium

Zusammenfassung: Durch die Kultusministerkonferenz wurden Curriculare Standards der Lehrerbildung entwickelt, die an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, im Kontext von Evaluationen studienbegleitender Schulpraktika eingesetzt werden. Ob und in welchem Ausmaß diese Standards erreicht werden, wird im Bereich der Bildungswissenschaften sowohl in den BA-Studiengängen als auch in Fremdsprachen und Naturwissenschaften der auslaufenden „alten“ Lehramtsstudiengänge überprüft.

Dieser Beitrag geht auf Basis der Daten zweier Kohorten folgenden Fragen nach: (a) Werden im Urteil der Studierenden der neuen Lehramtsstudiengänge die Curricularen Standards der KMK als wichtig für den Lehrerberuf im Allgemeinen und als relevant für die universitäre Ausbildung erlebt? (b) Wie häufig werden die Curricularen Standards im Praktikum umgesetzt? (c) Wie wird die Umsetzungsschwierigkeit dieser Standards in der Praxis eingeschätzt? (d) Wie schätzen Studierende die universitäre Vorbereitung auf die angestrebte Professionalisierung zu diesem Studienzeitpunkt ein?

Dazu wurde das über mehrere Semester in Zusammenarbeit mit Experten und Studierenden entwickelte Befragungsinstrument KOSTA (Weresch-Deperrois, Bodensohn & Jäger, 2009) bezüglich dessen psychometrischer Qualität sowie faktorieller Struktur überprüft und zwei Erhebungskohorten gegenübergestellt. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass auch in der zweiten Kohorte multiperspektivische Betrachtungen des Lehramtsausbildungsfeldes lohnenswert sind, sich jedoch deutliche Hinweise auf die Vereinfachung des Instrumentes ergeben. Wie das Instrument als Hilfestellung zum Selbststudium eingesetzt wird, zeigt ein Beispiel aus der individuellen Rückmeldung an die Studierenden.

Schlagwörter: Curriculare Standards – Lehrerbildung – multiperspektivische Evaluation – Reflexionshilfen

KOSTA© II – The competence and standard based instrument in teacher training comparing two cohorts – consequences and support for self-studies

Summary: Curricular Standards have been developed by the Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK, 2004) which are used at the University of Koblenz-Landau, Campus Landau, in the context of evaluations of course-related internships. If and to what extent these Standards are reached by students is under examination in the field of education in the BA degree and in foreign languages and sciences of the expiring “old” teacher education programs.

This article aims the following questions-based on the data of two cohorts: (a) Do the students in the new teacher training courses attach importance to the Curricular Standards of the KMK for the teaching profession in general and to their relevance within university education? (b) How often are the Curricular Standards implemented while the internship? (c) How is the difficulty of implementing these standards assessed in practice? (d) How do students assess the academic preparation for the desired professionalization at this point in time?

To answer these questions, during several semesters the instrument KOSTA (Weresch-Deperrois, Bodensohn & Jäger, 2009) was developed in collaboration with professionals and students and was as-

sessed as well in terms of its homogeneity of scales as its factorial structure. Both the survey results of the first cohort's data and the second cohort's data show that the question of the implementation of Curricular Standards cannot be answered in a global way but only along several perspectives and standards. Hence, multi-perspective observations of teacher training seem to be worthwhile. However, the second cohort's data clearly indicate that a simplification of the instrument should be implemented. An example of the individual confirmation for students shows how the instrument is used as a support for self-studies.

Key words: curricular standards – multi-perspective evaluation – support for self-reflection – teacher education

1. Vorbemerkungen

Am Universitätsstandort Landau wird aufgrund der Vorerfahrungen mit den Kompetenz-Projekten VERBAL (Bodensohn, Frey & Balzer, 2004) und REBHOLZ 2005-2010 (Bodensohn & Schneider, 2006, 2007, 2008a, b; Schneider & Bodensohn, 2008a-c) und der ersten Erhebung von KOSTA (ZLB, 2009) davon ausgegangen, dass die Evaluation des *praktischen Studierenden – Lehrerhandelns* mit geeigneten Instrumenten die Implementierung standardorientierter und reflexiver Lehrerbildung vorbereitet und – versehen mit entsprechenden Daten – optimieren hilft. Was dann in das individuelle Lernportfolio der Studierenden gehört, kann die empirisch begründete Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an die Beteiligten unterstützend reichen. Mit der Evaluation der Standards an der Schnittstelle zu Schulpraktischen Studien wird ein Prozess der Selbstreflexion von institutioneller Lehrerbildung und Lehrern bzw. Lehramtsstudierenden fortgesetzt, dessen Mehrwert in der Anwendung und gleichzeitigen Weiterentwicklung der Standards und der beteiligten Handelnden selbst liegt (Bodensohn & Schneider, 2007).

Im Evaluationsprojekt KOSTA (*Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung*) wird seit Einführung des BA-Studiums zu Studienbeginn und an Schnittstellen zur Praxis evaluiert, wobei die Ergebnisse system- und studierendenbezogen rückgemeldet werden. Gegenstand von KOSTA sind die für die Bildungswissenschaften von der KMK (Kultusministerkonferenz vom Dezember 2004) vereinbarten Standards für die Ausbildung in der Schulpraxis. In den Instrumenten werden die Standards in Form konkreter Kompetenzen als Ausgangspunkt für Operationalisierungen dazu verwendet zu erfassen, wie die Studierenden in den neuen Lehramtsstudiengängen die Curricularen Standards der KMK aus mehreren Perspektiven beurteilen. Hieraus resultierte ein Instrument, mit Hilfe dessen die multiperspektivische Annäherung an das Konstrukt der Standards vorgenommen wird. Das Instrument und dessen Verbesserung stehen im Focus der weiteren Darstellung.

2. Fragestellungen und Methode

Ziel der Untersuchung war es zu dokumentieren, ob die Standards für die Bildungswissenschaften in den ersten beiden „neuen“ vierten Semestern des BA-Studiums (an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau) a) *als wichtig für den Lehrerberuf im Allgemeinen* und b) *als relevant für die universitäre Ausbildung eingeschätzt werden*, c) *wie oft sie im Praktikum umgesetzt wurden*, d) *wie schwierig diese Standards in der Praxis eingeschätzt werden* und e) *wie Studierende sich durch die Universität darauf vorbereitet sehen*. Die Ergebnisse der beiden ersten Kohorten werden verglichen. Welche Konsequenzen sich für eine Verbesserung des Instrumentes ergeben und wie die Selbstreflexion der Institute / Studierenden mit Hilfe der Internet-Rückmeldung angestoßen wird, demonstrieren Maßnahmen zur Verbesserung der Praxisrelevanz.

Der im Projekt KOSTA beschrittene Weg der Kompetenzeinschätzungen zum Ende der Praktika hat eine hohe Salienz der Standards zur Folge; sie ist begründet durch die unmittelbar vorher gemachten Erfahrungen im Schulpraktikum. Das tatsächliche Verhalten der Studierenden wird im Anschluss an das dritte Orientierende Praktikum (OP 1 und 2: zusammen 20 Tage, OP 3: 15 Tage) durch die Brille der Curricularen Standards betrachtet. Insofern hat die Frage nach der Bedeutung bzw. Wichtigkeit der einzelnen Standards – zumindest für die Studierenden, die ihre eigenen Kompetenzen im Praktikum einschätzen – eine andere Qualität als sie eine von der Praxis entkoppelte Expertenbefragung hätte. Das Instrument KOSTA wurde bereits in der letzten Ausgabe der LbP umfangreich vorgestellt (ZLB, 2009). Die erste Kohorte ist im Anschluss an das Frühjahrspraktikum 2009 erhoben worden. Eine umfangreiche Darstellung wurde auf den Seiten des ZLB am Campus Landau verlinkt unter http://www.uni-landau.de/schulpraktstudien/091215_Skalenhandbuch_KOSTA1.pdf. Die zweite Kohorte wurde im Herbst 2009 erhoben.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden in einzelnen Aspekten die erste und zweite Kohorte der Befragung gegenübergestellt. Dazu werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der Rückmeldungen aus Sommersemester 2009 (N = 288) und Wintersemester 2009/10 (N = 203) berichtet. Zunächst werden jedoch sowohl das Untersuchungsdesign als auch die Stichprobenzusammensetzung beider Kohorten dargestellt. Im Anschluss werden die deskriptiven Befragungsergebnisse, Mittelwertanalysen beider Kohorten sowie die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse berichtet.

3.1 Erhebung und Stichprobe

Das längsschnittliche Konzept von KOSTA sieht im universitären Studienabschnitt vier Messzeitpunkte vor:

- (a) T₁ eine Eingangsbefragung in den ersten Studienwochen (ZLB, 2005),
- (b) T₂ im 4. Semester nach dem 3. orientierenden Praktikum (OP 3) und der Entscheidung für ein Schulprofil,
- (c) T₃ im 6. Semester und dem 2. vertiefenden Praktikum (VP 2) in der angestrebten Schulart,
- (d) T₄ im 8. oder 9. Semester nach dem 1. oder 2. Fachpraktikum (FP 1,2) vor dem Staatsexamen.

Bei den im vorliegenden Artikel diskutierten Ergebnissen handelt es sich um Daten aus Erhebungszeitpunkt T₂.

KOSTA wurde im Sommersemester 2009 in einer Vollerhebung eines Praktikumsdurchgangs von 288 Lehramtsanwärtern nach dem OP 3 bearbeitet, im Herbst 2009 von einer 2. Kohorte von 203 Studierenden ebenfalls nach dem 3. Orientierenden Praktikum. Die Stichprobe stellt sich wie folgt dar (in Klammern finden sich die Daten der Kohorte 1 im Frühjahr 2009): 72.4 % (73.8 %) der Studierenden waren weiblich, 25.6 % (23.8 %) männlich. 78.8 % (93.5 %) der Lehramtsanwärter studierten im vierten, 4.4 % (2.7 %) im dritten und jeweils 0.5 % im ersten und zweiten Semester (0.3 % im neunten Semester), der Rest gab keine Informationen an. Hinsichtlich ihres Berufsziels gaben 35.3 % (41.1 %) der Studierenden die Grundschule, 23.2 % (25.3 %) die Realschule Plus, 19.7 % (16.7 %) das Gymnasium, 23.2 % (14.3 %) die Förderschule und 1.5 % (2.1 %) die Berufsschule an (Rest ohne Angaben). Es handelt sich wie in der ersten Kohorte um eine Vollerhebung mit über 95 % Rücklauf.

3.2 Deskriptive Ergebnisse der zweiten Kohorte und Gegenüberstellung von Kohorte 1 und 2

Die Einschätzungen der 65 Items in den fünf Dimensionen „*Stellenwert*“, „*Häufigkeit*“, „*Schwierigkeit*“, „*Bedeutung*“ sowie „*Vorbereitung*“ wurden für jeden Studierenden auf Basis der elf Kompetenzbereiche aggregiert. Die Einschätzungen erfolgten dabei auf einer Likert-Skala von 1 (sehr wichtig / oft / leicht / große / gut) bis 6 (völlig unwichtig / nie / sehr schwer / geringe / schlecht). Hierbei zeigten sich folgende Ergebnisse:

- a) Der *Stellenwert* der elf Kompetenzbereiche für den eigenen Unterricht wird von den Studierenden durchgängig als „sehr wichtig“ bis „eher wichtig“ eingeschätzt, wobei der Stellenwert des Kompetenzbereichs 5 („Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns der Schüler“) mit einem Mittel von 1.53 (SD = .41) als am wichtigsten bewer-

tet wird. Kompetenzbereich 11 („Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“) wird mit einem Mittel von 2.01 (SD = .58) als unwichtigster Bereich eingeschätzt.

- b) Hinsichtlich der *Anwendungshäufigkeit* ergibt sich folgendes Bild: Mit einem Mittel von 3.34 (SD = 1.02) wurden die Kompetenzen des Bereichs 11 („Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“) am seltensten ausgeübt. Am häufigsten wendeten die Studierenden die Kompetenzen des Bereichs 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) an (Mittelwert = 2.34, SD = .62).
- c) Die *Schwierigkeit* der Kompetenzausübung wurde in Kompetenzbereich 7 mit einem Mittelwert von 2.93 (SD = .77) am höchsten bewertet („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“). Am leichtesten fiel den angehenden Lehrpersonen die Ausübung der Kompetenzen des Bereichs 5 mit einem Mittel von 2.19 (SD = .66, „Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns durch die Schüler“).
- d) Bezüglich der gewünschten *Bedeutung* innerhalb der universitären Ausbildung schätzten die Studierenden Kompetenzbereich 1 („Sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“, Mittelwert = 1.78, SD = .50) am gewichtigsten ein. Die Bedeutung der Kompetenzbereiche 10 („Verständnis des Lehrberufs als ständige Lernaufgabe“) und 11 („Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“) wurden mit einem Mittel von 2.37 (SD = .79, Kompetenzbereich 10) bzw. 2.40 (SD = .74, Kompetenzbereich 11) als am unwichtigsten erachtet.
- e) Die universitäre *Vorbereitung* auf die Kompetenzausübung wird von den Studierenden durchweg als eher schlecht wahrgenommen. Am besten schneidet hierbei der Kompetenzbereich 4 („Wissen um soziale und kulturelle Lebensbedingungen von Schülern bzw. Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung“) ab (Mittelwert = 3.58, SD = .85). Am schlechtesten wird die Vorbereitung in den Kompetenzbereichen 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“, Mittelwert = 4.00 SD = .90) und 9 („Bewusstsein über Anforderungen des Lehrberufs sowie dessen besondere Verantwortung und Verpflichtung“, Mittelwert = 4.00 SD = .87) empfunden.

Deutlich wird mit einem Blick über die fünf Dimensionen und elf Kompetenzbereiche,

- dass die Vorbereitung durch die Universität zu diesem Studienzeitpunkt als (eher) niedrig, wohingegen Stellenwert und Bedeutung der Kompetenzbereiche durchweg (sehr) hoch bewertet werden.

- dass Kompetenzbereich 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“) als am schwierigsten eingeschätzt wurde. Zudem empfinden sich die Studierenden hier als am schlechtesten durch die Universität vorbereitet.
- dass Kompetenzbereich 11 („Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“) sowohl als der Bereich mit dem geringsten Stellenwert für den eigenen Unterricht eingeschätzt, am seltensten ausgeübt als auch hinsichtlich seiner gewünschten Bedeutung im Rahmen der universitären Ausbildung als am unwichtigsten bewertet wurde.

Betrachtet man gegenüberstellend die deskriptiven Befragungsergebnisse innerhalb der *ersten Kohorte*, so zeigt sich,

- dass auch in *Kohorte 1* die Vorbereitung durch die Universität zu diesem Studienzeitpunkt im vierten Semester als (eher) schlecht eingeschätzt wurde, wohingegen Stellenwert und Bedeutung der Kompetenzbereiche durchweg (sehr) hoch bewertet wurden.
- dass auch *Kohorte 1* den Kompetenzbereich 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“) als am schwierigsten einschätzte und sich hier am schlechtesten vorbereitet fühlte. Zudem übte *Kohorte 1* diesen Kompetenzbereich auch am seltensten aus.
- dass die Studierenden der *ersten Kohorte* die Kompetenzen des Bereichs 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) am häufigsten anwendeten, diese hinsichtlich ihrer gewünschten Bedeutung innerhalb der universitären Ausbildung als am gewichtigsten bewerteten und sich zugleich in diesem Bereich als am besten durch die Universität vorbereitet fühlten.

Beide Kohorten bewerten folglich die Vorbereitung auf die Kompetenzausübung durch die Universität als (eher) schlecht, wohingegen Stellenwert und Bedeutung der elf Kompetenzbereiche durchweg als (sehr) hoch bewertet wurden. Kompetenzbereich 7 wird sowohl von *Kohorte 1* als auch von *Kohorte 2* als am schwierigsten eingeschätzt, während beide Kohorten die Vorbereitung durch die Universität hier als mangelhaft erleben. Die Tabellen 1 bis 11 stellen die Mittelwerte und Standardabweichungen beider Kohorten in den elf Kompetenzbereichen gegenüber. Grafiken zu allen Kompetenzbereichen der ersten beiden Kohorten sind einsehbar unter http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/KOSTA_Grafiken_Kohortenvergleich_100428.

Kompetenzbereich 1:

Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der ersten und zweiten Kohorte in Kompetenzbereich 1

<i>Skala</i>	Kohorte 1		Kohorte 2	
	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>
Stellenwert	1.57	.397	1.59	.402
Häufigkeit	2.45	.669	2.34	.623
Schwierigkeit	2.53	.645	2.46	.562
Bedeutung	1.75	.499	1.78	.502
Vorbereitung	3.92	.878	3.65	.831

Kompetenzbereich 2:

Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülern. Sie motivieren Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu verknüpfen

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der ersten und zweiten Kohorte in Kompetenzbereich 2

<i>Skala</i>	Kohorte 1		Kohorte 2	
	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>
Stellenwert	1.74	.431	1.73	.419
Häufigkeit	2.75	.718	2.53	.591
Schwierigkeit	2.69	.658	2.55	.553
Bedeutung	2.08	.602	2.07	.549
Vorbereitung	3.92	.936	3.66	.831

Kompetenzbereich 3:

Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der ersten und zweiten Kohorte in Kompetenzbereich 3

<i>Skala</i>	Kohorte 1		Kohorte 2	
	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>
Stellenwert	1.74	.499	1.70	.424
Häufigkeit	2.94	.823	2.69	.688
Schwierigkeit	2.79	.749	2.64	.651
Bedeutung	2.21	.675	2.17	.660
Vorbereitung	3.92	.926	3.78	.905

Kompetenzbereich 4:

Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen der ersten und zweiten Kohorte in Kompetenzbereich 4

<i>Skala</i>	Kohorte 1		Kohorte 2	
	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>
Stellenwert	1.66	.416	1.67	.435
Häufigkeit	2.95	.874	2.72	.769
Schwierigkeit	2.69	.760	2.50	.681
Bedeutung	2.10	.675	2.03	.660
Vorbereitung	3.91	.979	3.58	.847

Kompetenzbereich 5:

Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülern.

Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen der ersten und zweiten Kohorte in Kompetenzbereich 5

<i>Skala</i>	Kohorte 1		Kohorte 2	
	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>
Stellenwert	1.54	.426	1.50	.411
Häufigkeit	2.67	.882	2.42	.721
Schwierigkeit	2.38	.783	2.19	.659
Bedeutung	2.21	.665	2.12	.756
Vorbereitung	4.07	1.002	3.82	.958

Kompetenzbereich 6:

Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

Tabelle 6: Mittelwerte und Standardabweichungen der ersten und zweiten Kohorte in Kompetenzbereich 6

<i>Skala</i>	Kohorte 1		Kohorte 2	
	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>
Stellenwert	1.56	.482	1.40	.458
Häufigkeit	3.16	1.159	2.82	.969
Schwierigkeit	2.67	.921	2.51	.681
Bedeutung	2.05	.826	1.99	.674
Vorbereitung	4.11	1.030	3.92	.898

Kompetenzbereich 7:

Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülern; sie fördern Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen der ersten und zweiten Kohorte in Kompetenzbereich 7

Kohorte 1			Kohorte 2	
Skala	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
Stellenwert	1.63	.480	1.50	.440
Häufigkeit	3.76	1.001	3.30	.915
Schwierigkeit	3.21	.919	2.93	.773
Bedeutung	2.04	.695	1.88	.598
Vorbereitung	4.35	.937	4.00	.895

Kompetenzbereich 8:

Lehrer erfassen Leistungen von Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen der ersten und zweiten Kohorte in Kompetenzbereich 8

Kohorte 1			Kohorte 2	
Skala	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
Stellenwert	1.81	.523	1.80	.531
Häufigkeit	3.56	1.178	3.10	1.056
Schwierigkeit	3.09	.898	2.91	.659
Bedeutung	2.24	.764	2.09	.652
Vorbereitung	4.11	1.000	3.76	.905

Kompetenzbereich 9:

Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen der ersten und zweiten Kohorte in Kompetenzbereich 9

Kohorte 1			Kohorte 2	
Skala	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
Stellenwert	1.63	.470	1.50	.449
Häufigkeit	2.60	.760	2.43	.658
Schwierigkeit	2.58	.766	2.46	.669
Bedeutung	2.43	.845	2.22	.719
Vorbereitung	4.25	.968	4.00	.865

Kompetenzbereich 10:

Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen der ersten und zweiten Kohorte in Kompetenzbereich 10

<i>Skala</i>	Kohorte 1		Kohorte 2	
	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>
Stellenwert	1.86	.574	1.80	.538
Häufigkeit	2.97	.829	2.86	.788
Schwierigkeit	2.83	.829	2.68	.768
Bedeutung	2.43	.876	2.37	.790
Vorbereitung	4.01	1.019	3.76	.855

Kompetenzbereich 11:

Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der ersten und zweiten Kohorte in Kompetenzbereich 11

<i>Skala</i>	Kohorte 1		Kohorte 2	
	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>
Stellenwert	1.97	.618	2.00	.579
Häufigkeit	3.69	1.047	3.34	1.023
Schwierigkeit	3.02	.924	2.76	.845
Bedeutung	2.50	.825	2.40	.740
Vorbereitung	4.06	.987	3.71	.877

Nach der Darlegung der deskriptiven Befragungsergebnisse werden die Skalengüten der 5 (Dimensionen) x 11 (Kompetenzbereiche) Skalen für die zweite Kohorte im Herbst 2009 berichtet und in der Tab. 12 der ersten Kohorte gegenüber gestellt. Im Anschluss folgt die Analyse der Faktorenstruktur auf Dimensionsebene.

4. Skalengüte und Trennschärfe (2. Kohorte)

Die internen Konsistenzen der 5x11 Skalen bewegen sich zwischen .607 („Stellenwert Kompetenzbereich 4“ – Wissen um soziale und kulturelle Lebensbedingungen von Schülern bzw. Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung) und .896 („Vorbereitung Kompetenzbereich 5“ – Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns durch die Schüler). Alle Skalen weisen ein Cronbachs α (Cronbach, 1951) von über .600 auf und können somit als zufriedenstellend homogen betrachtet werden (vgl. Tab. 12).

Die Trennschärfen der Items liegen größtenteils im guten und akzeptablen Bereich zwischen .302 und .782 (Moosbrugger & Kelava, 2007). Eine Trennschärfe unter .300 weisen jedoch die Items *zei14bs* („Häufigkeit Kompetenzbereich 2“), *zus20as* („Stellenwert Kompetenzbereich 3“), *zurü18bs* („Häufigkeit Kompetenzbereich 3“), *zurü18cs* („Schwierigkeit Kompetenzbereich 3“), *för22as* („Stellenwert Kompetenzbereich 4“), *för22bs* („Häufigkeit Kompetenzbereich 4“), *för22cs* („Schwierigkeit Kompetenzbereich 4“), *be41as* („Stellenwert Kompetenzbereich 7“) sowie *fee58bs* („Häufigkeit Kompetenzbereich 10“) auf.

Tabelle 12: Skalengüte der 5 x 11 Skalen für Kohorte 2 und (Kohorte 1)

5 x 11 Skalen	Cronbachs α	5 x 11 Skalen	Cronbachs α	5 x 11 Skalen	Cronbachs α
Kompetenzbereich 1		Kompetenzbereich 5		Kompetenzbereich 9	
Stellenwert	.610 (.620)	Stellenwert	.714 (.687)	Stellenwert	.683 (.698)
Häufigkeit	.719 (.746)	Häufigkeit	.737 (.797)	Häufigkeit	.645 (.673)
Schwierigkeit	.717 (.743)	Schwierigkeit	.747 (.807)	Schwierigkeit	.688 (.712)
Bedeutung	.675 (.690)	Bedeutung	.847 (.865)	Bedeutung	.772 (.805)
Vorbereitung	.839 (.823)	Vorbereitung	.896 (.891)	Vorbereitung	.829 (.867)
Kompetenzbereich 2		Kompetenzbereich 6		Kompetenzbereich 10	
Stellenwert	.698 (.698)	Stellenwert	.739 (.736)	Stellenwert	.703 (.698)
Häufigkeit	.728 (.794)	Häufigkeit	.795 (.847)	Häufigkeit	.643 (.646)
Schwierigkeit	.742 (.772)	Schwierigkeit	.780 (.834)	Schwierigkeit	.730 (.752)
Bedeutung	.778 (.811)	Bedeutung	.827 (.843)	Bedeutung	.781 (.766)
Vorbereitung	.888 (.903)	Vorbereitung	.851 (.880)	Vorbereitung	.774 (.837)
Kompetenzbereich 3		Kompetenzbereich 7		Kompetenzbereich 11	
Stellenwert	.624 (.724)	Stellenwert	.689 (.742)	Stellenwert	.793 (.807)
Häufigkeit	.699 (.769)	Häufigkeit	.785 (.808)	Häufigkeit	.840 (.822)
Schwierigkeit	.696 (.749)	Schwierigkeit	.781 (.811)	Schwierigkeit	.817 (.814)
Bedeutung	.792 (.789)	Bedeutung	.775 (.826)	Bedeutung	.834 (.860)
Vorbereitung	.887 (.881)	Vorbereitung	.859 (.878)	Vorbereitung	.838 (.879)
Kompetenzbereich 4		Kompetenzbereich 8			
Stellenwert	.607 (.547)	Stellenwert	.688 (.664)		
Häufigkeit	.721 (.730)	Häufigkeit	.844 (.849)		
Schwierigkeit	.710 (.722)	Schwierigkeit	.817 (.791)		
Bedeutung	.794 (.742)	Bedeutung	.780 (.818)		
Vorbereitung	.811 (.837)	Vorbereitung	.856 (.877)		

5. Vergleich der Kohorten 1 und 2 hinsichtlich der Einschätzung der elf Kompetenzbereiche auf den Dimensionen „Stellenwert“, „Häufigkeit“, „Schwierigkeit“, „Bedeutung“ und „Vorbereitung“

Um zu überprüfen, ob sich Kohorte 1 (Erhebung im Sommersemester 2009) bezüglich der multidimensionalen Einschätzung der elf Kompetenzbereiche von Kohorte 2 (Erhebung im Herbst 2009) unterscheidet, wurden T-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet, deren Ergebnisse im Folgenden kurz dargestellt werden (siehe auch Tab. 13 bis 15).

Auf der *Dimension* „*Stellenwert*“ ergaben sich für keinen der elf Kompetenzbereiche signifikante Mittelwertsunterschiede.

Hochsignifikante Unterschiede zeigten sich dagegen auf der Dimension „*Häufigkeit*“ in den Kompetenzbereichen 2 bis 9 bzw. 11. Lediglich die Unterschiede in Kompetenzbereich 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) und 10 („Verständnis des Lehrberufs als ständige Lernaufgabe“) wurden nicht signifikant.

Hinsichtlich der „*Schwierigkeit*“ ergaben sich in fast allen Bereichen – mit Ausnahme des Kompetenzbereichs 9 („Bewusstsein über Anforderungen des Lehrberufs sowie dessen besondere Verantwortung und Verpflichtung“) – (hoch)signifikante Unterschiede.

Tabelle 13: Ergebnisse der T-Tests in den fünf Dimensionen Kohorte1/Kohorte2

Dimension	df	Signifikanz (2-seitig), (Eta ²)	Dimension	df	Signifikanz (2-seitig), (Eta ²)
Stellenwert 1	537	n. s.	Häufigkeit 1	537	n. s.
Stellenwert 2	537	n. s.	Häufigkeit 2	537	.00** (.026)
Stellenwert 3	536	n. s.	Häufigkeit 3	536	.00** (.024)
Stellenwert 4	536	n. s.	Häufigkeit 4	536	.00** (.018)
Stellenwert 5	536	n. s.	Häufigkeit 5	536	.00** (.021)
Stellenwert 6	536	n. s.	Häufigkeit 6	536	.00** (.022)
Stellenwert 7	535	n. s.	Häufigkeit 7	534	.00** (.051)
Stellenwert 8	535	n. s.	Häufigkeit 8	535	.00** (.038)
Stellenwert 9	535	n. s.	Häufigkeit 9	535	.01** (.013)
Stellenwert 10	535	n. s.	Häufigkeit 10	535	n. s.
Stellenwert 11	535	n. s.	Häufigkeit 11	535	.00** (.026)

* = $p \leq .05$; ** = $p \leq .01$

Auf der Dimension „*Bedeutung*“ wurden lediglich die Unterschiede in den Bereichen 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“) 8 („Leistungserfassung aufgrund transparenter Beurteilungsmaßstäbe“) und 9 („Bewusstsein über Anforderungen des Lehrberufs sowie dessen besondere Verantwortung und Verpflichtung“) signifikant.

Tabelle 14: Ergebnisse der T-Tests in den fünf Dimensionen Kohorte1/Kohorte2

Dimension	df	Signifikanz (2-seitig), (Eta ²)	Dimension	df	Signifikanz (2-seitig), (Eta ²)
Schwierigkeit 1	536	n. s.	Bedeutung 1	537	n. s.
Schwierigkeit 2	537	.01** (.011)	Bedeutung 2	537	n. s.
Schwierigkeit 3	536	.02* (.011)	Bedeutung 3	536	n. s.
Schwierigkeit 4	536	.00** (.015)	Bedeutung 4	536	n. s.
Schwierigkeit 5	536	.00** (.014)	Bedeutung 5	536	n. s.
Schwierigkeit 6	533	.03* (.008)	Bedeutung 6	536	n. s.
Schwierigkeit 7	532	.00** (.024)	Bedeutung 7	535	.02* (.014)
Schwierigkeit 8	528	.02* (.010)	Bedeutung 8	535	.00** (.009)
Schwierigkeit 9	535	n. s.	Bedeutung 9	535	.00** (.016)
Schwierigkeit 10	535	.04* (.008)	Bedeutung 10	535	n. s.
Schwierigkeit 11	533	.00** (.020)	Bedeutung 11	535	n. s.

* = $p \leq .05$; ** = $p \leq .01$

Signifikante Unterschiede zeigten sich in der Dimension „*Vorbereitung*“ in jedem der elf Kompetenzbereiche.

Es ergeben sich allerdings durchgängig kleine Effektstärken (Eta²), und so muss von einer geringen praktischen Bedeutsamkeit der signifikanten Kohortenunterschiede ausgegangen werden.

Tabelle 15: Ergebnisse der T-Tests in den fünf Dimensionen Kohorte1/Kohorte2

Dimension	df	Signifikanz (2-seitig), (Eta ²)
Vorbereitung 1	537	.00** (.024)
Vorbereitung 2	537	.00** (.020)
Vorbereitung 3	536	.00** (.016)
Vorbereitung 4	536	.00** (.029)
Vorbereitung 5	536	.00** (.014)
Vorbereitung 6	536	.03* (.008)
Vorbereitung 7	535	.00** (.034)
Vorbereitung 8	535	.00** (.031)
Vorbereitung 9	535	.00** (.016)
Vorbereitung 10	535	.00** (.015)
Vorbereitung 11	535	.00** (.031)

* = $p \leq .05$; ** = $p \leq .01$

6. Die Faktorenstruktur der fünf Dimensionen (2. Kohorte)

Die auch in der zweiten Kohorte ähnliche Beantwortung der Dimensionen „Stellenwert“ und „Bedeutung“ auf der einen Seite, „Häufigkeit“ und „Schwierigkeit“ auf der anderen Seite sowie „Vorbereitung“ weist auf eine zugrundeliegende dreifaktorielle Struktur hin.

Die fünf Dimensionen „Stellenwert“, „Häufigkeit“, „Schwierigkeit“, „Bedeutung“ und „Vorbereitung“ wurden auf Basis von Scores der elf Kompetenzbereiche einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen. Es zeigte sich eine Stichproben – Eignung nach dem Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium von .88. Die Interpretation des Screeplots legt eine dreifaktorielle Lösung nahe, die auf eine Zusammengehörigkeit der Dimensionen „Stellenwert“ und „Bedeutung“, der Dimensionen „Häufigkeit“ und „Schwierigkeit“ sowie die Unabhängigkeit der Dimension „Vorbereitung“ hinweist (siehe Tab. 16 bis 18).

Eine entsprechende Analyse unter Annahme einer dreifaktoriellen Struktur ergab eine gemeinsame Varianzaufklärung der drei Komponenten von 54.96 %, wobei 20.48 % auf Komponente 1, 20.36 % auf Komponente 2 und 14.11 % auf Komponente 3 entfallen.

Die drei Komponenten können folgendermaßen charakterisiert werden:

Komponente 1: Die 2 x 11 Scores „Häufigkeit“ und „Schwierigkeit“ laden auf Komponente 1. Eine Deutung dieses Sachverhaltes dergestalt, dass die Schwierigkeit einer Kompetenz nur dann wahrgenommen werden kann, wenn diese auch ausgeübt wird, führt zur Benennung der Komponente mit „*Wahrnehmung*“.

Komponente 2: Jene 2 x 11 Scores, welche die Dimensionen „Stellenwert“ sowie „Bedeutung“ repräsentieren, laden auf Komponente 1. Da hier die Fragen „Welcher Stellenwert kommt der Kompetenz aus meiner Sicht zu?“ sowie „Welche Bedeutung sollte die Kompetenz innerhalb der Ausbildung der Universität einnehmen?“ beantwortet wurden und somit die Wichtigkeit der Kompetenzen sowohl für den eigenen Unterricht als auch für die universitäre Ausbildung erfasst wurde, kann diese Komponente mit „*Relevanz*“ benannt werden.

Komponente 3: Hier finden sich die 11 Scores der Dimension „Vorbereitung“. Die Bezeichnung der Komponente mit „*Vorbereitung*“ bietet sich folglich an.

Tabelle 16: Häufigkeit – Schwierigkeit

	Komponente				Komponente		
	1	2	3		1	2	3
Häufigkeit1	.596			Schwierigkeit1	.635		
Häufigkeit2	.732			Schwierigkeit2	.718		
Häufigkeit3	.773			Schwierigkeit3	.716		
Häufigkeit4	.752			Schwierigkeit4	.700		
Häufigkeit5	.779			Schwierigkeit5	.705		
Häufigkeit6	.684			Schwierigkeit6	.720		
Häufigkeit7	.765			Schwierigkeit7	.787		
Häufigkeit8	.697			Schwierigkeit8	.758		
Häufigkeit9	.623			Schwierigkeit9	.589		
Häufigkeit10	.545			Schwierigkeit10	.601		
Häufigkeit11	.618			Schwierigkeit11	.626		

Das dreifaktorielle Resultat der Faktorenanalyse legt die *Aufgabe* einer fünfdimensionalen zugunsten einer dreidimensionalen Kompetenzerfassung nahe.

Zur Absicherung dieser Lösung wurden bereits in der ersten Kohorte (Werte in Klammern) die Einzelwerte der skalenbasierten Dimensionen zu fünf Gesamtscores „STELLENWERT“, „HÄUFIGKEIT“, „SCHWIERIGKEIT“, „BEDEUTUNG“ sowie „VORBEREITUNG“ aggregiert und die Untersuchungsteilnehmer auf diesen Variablen in zwei Gruppen unterteilt, die (a) unterhalb des Gesamtscoremedians und (b) oberhalb des Gesamtscoremedians liegen. Es zeigt sich,

- dass nur noch 21.9 % (25 %) der Untersuchungsteilnehmer, die bei der Variable SCHWIERIGKEIT über dem Median liegen, bei der Variable HÄUFIG-

KEIT unter dem Median lokalisiert sind. Dies bedeutet, dass nahezu ein Viertel der Untersuchungsteilnehmer die Schwierigkeit aller Kompetenzen hoch einschätzen und gleichzeitig die Kompetenzen selten angewandt haben.

- dass nur noch 21.6 % (24.4 %) der Untersuchungsteilnehmer, die bei der Variable BEDEUTUNG über dem Median liegen, bei der Variable STELLENWERT unter dem Median lokalisiert sind. Folglich schätzt nahezu ein Viertel der Untersuchungsteilnehmer die Bedeutung aller Kompetenzen hoch ein und bewertet gleichzeitig den Stellenwert der Kompetenzen niedrig. Wird wiederum das 25 %-Kriterium dafür angesetzt, die Dimensionen „STELLENWERT“ und „BEDEUTUNG“ sowie „HÄUFIGKEIT“ und „SCHWIERIGKEIT“ anstelle einer Zusammenlegung beizubehalten, so muss auch aufgrund dieser Datenlage für die *Aufgabe* der fünf Dimensionen plädiert und stattdessen eine dreidimensionale Erfassung befürwortet werden.

Tabelle 17: Stellenwert – Bedeutung

Komponente			Komponente		
1	2	3	1	2	3
Stellenwert1	.640		Bedeutung1	.654	
Stellenwert2	.691		Bedeutung2	.684	
Stellenwert3	.587		Bedeutung3	.722	
Stellenwert4	.615		Bedeutung4	.691	
Stellenwert5	.605		Bedeutung5	.624	
Stellenwert6	.675		Bedeutung6	.758	
Stellenwert7	.700		Bedeutung7	.776	
Stellenwert8	.711		Bedeutung8	.794	
Stellenwert9	.645		Bedeutung9	.634	
Stellenwert10	.713		Bedeutung10	.684	
Stellenwert11	.741		Bedeutung11	.743	

Tabelle 18: Vorbereitung

Komponente	1	2	3
Vorbereitung1			.742
Vorbereitung2			.815
Vorbereitung3			.880
Vorbereitung4			.796
Vorbereitung5			.866
Vorbereitung6			.847
Vorbereitung7			.828
Vorbereitung8			.806
Vorbereitung9			.828
Vorbereitung10			.801
Vorbereitung11			.787

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
 Faktorladungen < .4 werden nicht angegeben.

7. Zusammenfassung

Mit KOSTA (ZLB, 2009) wurde ein Instrument entwickelt, welches Lehramtsstudierenden im Verlauf von obligatorischen Praxisphasen an ausgewählten Studienabschnitten des 1., 4., 6. und 8. Semesters Hilfestellungen in der Einschätzung unterrichtsrelevanter Kompetenzen und selbstreflexiven Entwicklung bietet. Dazu wurden 65 unterrichtsrelevante Kompetenzen auf der Folie der elf Standards für die Bildungswissenschaften (KMK, 2004) im Rahmen einer mehrdimensionalen Einschätzung erhoben.

Die *Homogenität* der 5x11 Skalen (5 Dimensionen x 11 Kompetenzbereiche) liegt in einem zufriedenstellenden Bereich. Ebenso zeigen sich die *Trennschärfen* der Items zum weitaus größten Teil im guten und akzeptablen Bereich.

Die Studierenden schätzten den *Stellenwert* der elf Kompetenzbereiche auf einer Likert-Skala von (1) „sehr wichtig“ bis (6) „völlig unwichtig“ ein. Der *Stellenwert* der elf Kompetenzbereiche für den eigenen Unterricht wird von den Studierenden durchgängig als „sehr wichtig“ bis „eher wichtig“ eingeschätzt, wobei der Stellenwert des Kompetenzbereichs 5 („Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns der Schüler“) als am wichtigsten bewertet wird. Kompetenzbereich 11 („Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“) wird als unwichtigster Bereich eingeschätzt.

Die *Anwendungshäufigkeit* wird über alle Kompetenzbereiche auf einer Likert-Skala von (1) „sehr oft“ bis (6) „nie“ eingeschätzt. Die Kompetenzen des Bereichs 11 („Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“) werden am wenigsten häufig angewendet.

haben“) wurden hierbei am seltensten ausgeübt. Am häufigsten wendeten die Studierenden die Kompetenzen des Bereichs 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) an.

Den Kompetenzbereich 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“) schätzten die Studierenden auf einer Likert-Skala von (1) „sehr leicht“ bis (6) „sehr schwer“ als den *schwierigsten* ein. Als am leichtesten empfanden die Lehramtsstudierenden Kompetenzbereich 5 („Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns der Schüler“).

Die *Bedeutung* innerhalb der universitären Ausbildung wurde auf einer Likert-Skala von (1) „sehr große“ bis (6) „sehr geringe“ bewertet. Kompetenzbereich 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) schätzten die Studierenden als am gewichtigsten ein, während den Kompetenzbereichen 10 („Verständnis des Lehrberufs als ständige Lernaufgabe“) und 11 („Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“) die geringste Bedeutung zugesprochen wurde.

Die universitäre *Vorbereitung* auf die Kompetenzausübung wird von den Lehramtsstudierenden zu diesem Studienzeitpunkt im 4. Semester auf einer Likert-skala von (1) „sehr gut“ bis (6) „gar nicht“ als (eher) schlecht wahrgenommen. Am besten fühlen sich die Studierenden im Kompetenzbereich 4 („Wissen um soziale und kulturelle Lebensbedingungen von Schülern bzw. Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung“) vorbereitet. Am schlechtesten wird die Vorbereitung in Kompetenzbereich 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“) sowie 9 („Bewusstsein über Anforderungen des Lehrberufs sowie dessen besondere Verantwortung und Verpflichtung“) empfunden.

Augenfällig ist die durchweg (eher) schlechte Einschätzung der universitären Vorbereitung auf die Kompetenzausübung. Stellenwert sowie Bedeutung der Kompetenzbereiche werden von den Studierenden jedoch als im Allgemeinen als (sehr) hoch bewertet.

Kompetenzbereich 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“) empfinden die Lehramtsstudierenden hierbei sowohl als am schwierigsten als auch am schlechtesten durch die Universität vorbereitet.

Kompetenzbereich 11 („Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“) wird als der Bereich mit dem geringsten Stellenwert für den eigenen Unterricht eingeschätzt. Zudem wird Kompetenzbereich 11 am seltensten ausgeübt und schließlich hinsichtlich seiner gewünschten Bedeutung im Rahmen der universitären Ausbildung als am unwichtigsten bewertet.

Eine *explorative Faktorenanalyse* der fünf Dimensionen „Stellenwert“, „Häufigkeit“, „Schwierigkeit“, „Bedeutung“ sowie „Vorbereitung“ legt die Aufgabe einer fünfdimensionalen zugunsten einer dreidimensionalen Kompetenzerfassung nahe. Die explorierten drei Komponenten werden als „Relevanz“ (Komponente 1), „Wahrnehmung“ (Komponente 2) sowie „Vorbereitung“ (Komponente 3) gedeutet. Die drei Komponenten erklären gemeinsam 54.96 % der Gesamtvarianz.

Bei der Erhebung in der *ersten Kohorte* konnte für die vorläufige *Beibehaltung* der fünf Dimensionen sprechen, dass bei einer Kreuztabellierung von Studierenden über vs. unter dem Median von fünf aggregierten Gesamtscores „STELLENWERT“, „HÄUFIGKEIT“, „SCHWIERIGKEIT“, „BEDEUTUNG“ sowie „VORBEREITUNG“ 25 % der Untersuchungsteilnehmer die Schwierigkeit aller Kompetenzen hoch einschätzten und gleichzeitig die Kompetenzen selten angewandt hatten bzw. 24.4 % der Untersuchungsteilnehmer die Bedeutung aller Kompetenzen hoch einschätzten und zur selben Zeit den Stellenwert der Kompetenzen niedrig bewerteten. Bei der Erhebung in der *zweiten Kohorte* muss dagegen nach dem 25 %-Kriterium für eine *Aufgabe* der fünf Dimensionen plädiert werden, da lediglich

- 21.9 % der Untersuchungsteilnehmer die Schwierigkeit aller Kompetenzen hoch einschätzten und gleichzeitig die Kompetenzen selten angewandt haben.
- 21.6 % der Untersuchungsteilnehmer die Bedeutung aller Kompetenzen hoch einschätzten und zur selben Zeit den Stellenwert der Kompetenzen niedrig bewerten.

8. Maßnahmen

Aufgrund der Befragungsergebnisse sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 sowie der angestrebten Beratungsfunktion des Instrumentes wird zum einen für den nächsten Erhebungszeitpunkt eine Kürzung des Instrumentes realisiert, zum anderen wurde ein beratendes Rückmeldetool erstellt und eingesetzt.

8.1 Verschlankung des Instruments

Die fünfdimensionale Perspektive wird zum nächsten Erhebungszeitpunkt zugunsten einer dreidimensionalen Erfassung aufgrund der Ergebnisse einer explorativen Faktorenanalyse (siehe Abschnitt 6) aufgegeben. Zu jeder Kompetenzfacette werden die Studierenden nurmehr nach der Häufigkeit der Kompetenzanwendung, der eingeschätzten Relevanz der Kompetenzen sowie der Vorbereitung auf die Kompetenzausübung durch die Universität befragt. Abb. 1 zeigt ein Beispielitem des verschlankten Instruments.

Kompetenzbereich 1: Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

1. Ich strukturiere meinen Unterricht klar.			
a	Wie häufig habe ich die Kompetenz im gehaltenen Unterricht angewendet?	(1) sehr oft ... (6) nie	1 2 3 4 5 6
b	Für wie relevant halte ich die Kompetenz für den gehaltenen Unterricht?	(1) sehr große ... (6) sehr geringe	1 2 3 4 5 6
c	Wie gut bin ich von der Universität auf diese Kompetenz vorbereitet?	(1) sehr gut ... (6) gar nicht	1 2 3 4 5 6
Sie haben unter a „6 = NIE“ angekreuzt. Begründen Sie bitte, warum Sie die Kompetenz NIE anwenden konnten:			

Abbildung 1: Beispielitem des gekürzten Instruments KOSTA

8.2 Rückmeldetool

Den Schwerpunkt in der weiteren Entwicklungsarbeit bildeten die beratenden Rückmeldungen der Ergebnisse an die Studierenden. Für jedes Item wurde aufgrund einschlägiger Literatur und entsprechender Forschungsergebnisse ein Rückmeldetext entwickelt, welcher den betreffenden Standard in eine Situationsbeschreibung rückübersetzt, eine Empfehlung für die Kompetenzerzeugung ausspricht und geeignete Literatur empfiehlt. Eine solche Rückmeldung wurde für jede Kompetenzfacette dann ausgegeben, wenn ein definierter Schwellenwert von den Studierenden überschritten wurde. Das Rückmeldetool kann von den Studierenden unter Angabe eines persönlichen Codes online abgerufen werden.

Kompetenzbereich 1: Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
<p>1. Ich strukturiere meinen Unterricht klar.</p> <p>Sehr geehrte Studierende, sehr geehrter Studierender!</p> <p>Die Rückmeldungen legen nahe, auf die nach genannten Kompetenzen zu achten:</p> <p>Standard: Um Ihren Unterricht klar zu strukturieren, sollten Sie fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente, Inhalte und Methoden kennen und verknüpfen. Wählen Sie Arbeits- und Kommunikationsformen aus, integrieren Sie moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren Sie ihren Medieneinsatz. Überprüfen Sie stets die Effektivität Ihres Lehrens.</p> <p>Anforderungsbeispiel: Unterricht ist so komplex, dass er geplant werden muss. Um Unterricht schriftlich vorzustrukturieren, sind Curricula, Planungsmodelle, situative Bezüge, Umweltbezüge und Handlungsalternativen usw. zu berücksichtigen. Daraus fertigen Sie sich zu jeder ausführlich geplanten Unterrichtsstunde eine schriftliche Planung mit Sach- und didaktischer Analyse, Verlaufsplan, Literatur und geplanter Visualisierung an. Kennzeichnen Sie Gelenkstellen, die es Ihnen ermöglichen, Schülerinteressen und -aktivitäten einzubeziehen und ihre verwendeten Methoden oder den ganzen Unterrichtsverlauf zu variieren.</p> <p>Theoriestudium: Sie sollten allgemeine und fachbezogene Didaktiken kennen und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss. Sie sollten unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen kennen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. Dazu sollten Sie Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht kennen. Wichtig ist auch, dass Sie sich über Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität bewusst sind.</p> <p>Vertiefende Literatur zu diesem Thema finden Sie unter anderem bei:</p> <p><i>Hier folgt eine entsprechende Literaturliste, welche mit Hilfe von Rückmeldungen der Lehrenden erstellt worden ist.</i></p>

9. Ausblick

Die dritte Kohorte (T_2) des vierten Semesters wird derzeit erhoben, ebenso die erste und im Herbst 2010 die zweite Kohorte (T_3) des sechsten Semesters. Ende 2010 kann ein erster Längsschnitt der Kompetenzbeobachtung des ersten BA-Studienjahres vom ersten zum sechsten Semester am Campus Landau ausgewertet werden. Von Interesse wird auch sein, ob aus den in den Eingangsuntersuchungen des 1. Studiensemesters (T_1) gegebenen Informationen Vorhersagen der Entwicklung der Kompetenzen gewonnen werden können, wie dies im Vorgängerprojekt REBHOLZ (Schneider & Bodensohn, 2008) möglich war.

Literatur

- Bodensohn, R., Frey, A. & Balzer, L. (2004). Diagnose und Rückmeldung von Handlungskompetenzen Studierender im Blockpraktikum – das Projekt VERBAL. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 30-36.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2006). Die Weiterentwicklung der Evaluationskultur in Schulpraktischen Studien am Beispiel von VERBAL und REBHOLZ. In M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung*. Leipzig, 87-115.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2007). Fachkompetenzen in der Schulpraxis. Zur Bedeutung der Oserschen Standards professionellen Lehrerhandelns für den Berufsalltag und zur Kompetenzeinschätzung in Schulpraktischen Studien der ersten Phase der Lehrerbildung. In D. Flagmeier & M. Rotermund (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie?* Leipzig, 149-176.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008a). Lehrerbildung auf dem Prüfstand erfordert die Sicherstellung von Qualität. *Empirische Pädagogik* 22, 430-459.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008b). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In R. Bodensohn (Hrsg.), *Empirische Pädagogik*, 22, 274-304.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [04.11.2009].
- Moosbrugger, H. & Kelava A. (Hrsg.). (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.
- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2008a). Curriculare Standards der fremdsprachlichen Lehrerbildung in der Praxis. *Empirische Erkenntnisse*. In H. H. Lüger & A. Rössler (Hrsg.), *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. Sonderheft 13, 215-236.
- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2008b). Berufliche Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Ergebnisse zur Entwicklung im Längsschnitt. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung*. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien (3) (S. 32-63). Leipzig: Universitätsverlag.
- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2008c). Lehrerhandeln aus Schülersicht – Eine Analyse der Wahrnehmungsstruktur von Schülern bei der Beurteilung von angehenden Lehrkräften in Schulpraktika. In R. Bodensohn, R. S. Jäger & A. Frey (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP)*, 1, 699-718.

- ZLB (2005). Bodensohn, R., Schneider, C. & Jäger, R. S. EIB, Instrument zur Eingangsbefragung Lehramtsstudierender. Zentrum für Lehrerbildung Campus Landau. Aktuelle Version 2009: http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/Druckvorlage_09_10/090922_EIB_KOLB.pdf
- ZLB (2009). Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R., Jäger, R. S. & Frey, A. Instrument zu KOSTA. Zentrum für Lehrerbildung Campus Landau. Aktuelle Version 2009: http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/Druckvorlage_09_10/090922_Druckvorlage_OP3_KOSTA_.pdf

Anschrift der Autoren:

Ines Weresch-Deperrois, Dipl.-Psych., Dipl.-Mus., Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Bürgerstraße 23, 76829 Landau, Tel.: +49(0) 6341-280-32-186,
E-Mail: weresch@zpf.uni-landau.de

Dr. Rainer Bodensohn, Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Bürgerstraße 23, 76829 Landau, Tel.: +49(0)6341-280-32-431, E-Mail: bodensohn@uni-landau.de